العنوان:	التفاعل الانساني كمدخل لتحسين الأداء التربوي
المصدر:	المؤتمر السنوى السادس - جودة الحياة -مصر
المؤلف الرئيسي:	قنديل، شاكر
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	1999
مكان انعقاد المؤتمر:	القاهرة
رقم المؤتمر:	6
الهيئة المسؤولة:	مركز الإرشاد النفسي - جامعة عين شمس
الشهر:	نوفمبر
الصفحات:	179 - 213
رقم MD:	31442
نوع المحتوى:	بحوث المؤتمرات
قواعد المعلومات:	EduSearch, AraBase, HumanIndex
مواضيع:	مفهوم الذات، علم النفس التربوي، النظم التعليمية، البيئة التعليمية، التفاعل الاجتماعي، العلاقات الإنسانية، التحليل النفسي، القياس النفسي ، السلوك، الإدراك، القدرات العقلية ، الذكاء، التوافق الاجتماعي، التوافق النفسي ، دافعية الإنجاز، الثقة بالنفس، طرق التدريس ، الطلاب والمعلمون
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/31442

التفاعل الانسانى كمدخل لتحسين الأداء التربوى

أ. د. شاكر قنديل*

مقـــدمة :

لقد صاغت التربية التقليدية كما نمارسها فى مدارسنا - أهدافها فى ضوء عدد من الافتراضات و المسلمات غير المنطقية و غير الفعالة و من تلك الافتراضات :

١ - ان هناك بنيه من المعارف الثابته يجب نقلها مباشرة للتلميذ.
٢ - اننا نعرف ماهو مفيد للتلميذ أفضل مما يعرفة هو لنفسة.
٣ - أن المادة الدراسية هدف فى حد ذاتها يجب أن نعمل على تحقيقة.

وعلى الرغم من أن تلك الأهداف قد أصبحت الآن نوعاً من الأساطير، إلا إنها ما زالت مشروعة ومبررة وتتحكم فى كل عمليات الآداء التربوى فى مدارسنا.

وإذا كان لنا أن نتكلم عن جودة الحياة أو عن الأمل فى مستقبل أكثر أشراقاً فلا سبيل لذلك إلا من خلال تحسين جودة التربية وتبنى أهداف جديدة لها، وصياغة نماذج تربوية مناسبة لتحقيق ما نطمح إليه.

ولعلنا نكون أكثر تحديداً وإجرائية فى توضيح فكرتنا فنشير إلى أن أى تطوير فى التربية ينبغى أن يمكن المتعلم من تحقيق ثلاثة كفايات ضرورية لمواصلة الحياة الفعالة وهى:

١ - أن يتعلم كيف يعيش مع الأخرين حياة إنسانية.
٢ - أن يسيطر على المهارات اللازمة للحياة بفاعلية.
٣ - أن يعيش فى عالمة المادى بشكل يحقق منفعتة ومنفعة الآخرين.

---

* كلية التربية - جامعة المنصورة.

وتحقيق تلك الكفايات لا يمكن إنجازة إلا فى إطار فكر تربوى طموح يعيد توجيه الأهداف، ويتبنى منطلقات عمل جديدة ويوسع دائرة المشاركة من خلال أدوار غير تقليدية للمعلم والتلميذ، ويزيل موروثات عقلية ونفسية تجمعت على مر العصور فأصبحت قوالب جامدة وأطرا يصعب تجاوزها.

إن المدخل الذى تتحاز إلية الورقة الحالية هو (المدخل الأنسانى) إننا نرى فى التفاعل الأنسانى منهجاً واعداً يمكن للتربية من خلالة أن تستجيب لمعظم طموحاتها، ويرتكز التفاعل الأنسانى كأتجاة وممارسة على ثلاثة محاور تشكل منطلقات لجميع الجهود والممارسات التى تنشدها وهى أن:

١ - التربية مجموعة من العمليات الأجتماعية.

٢ - التعلم ذو المعنى يتحقق من خلال التفاعل الأنسانى.

٣ - التربية الأنسانية تتطلب فهماً للذات ومعرفة عميقة بقدراتها.

نعرض فيما يلى شرحاً مبسطاً لتلك المحاور الثلاثة:

١ - التربية عملية اجتماعية :

إن القول المأثور بأن كل ما نتعلم فى المدرسة ننساه وأن ما يبقى هو التربية فقط، يمثل إدراكاً حكيماً لمعنى التربية ذلك أن كل من لدية معرفة بسيكلوجية الإكتساب والحفظ يعرف أن النسبة العظمى من المعارف المكتسبة لا يمكن الأحتفاظ بها لأكثر من سنة تالية، ولكن على الرغم من أن معظم الناس ينسون ما سبق لهم أن تعلموه فإنه يسهل عليهم إعادة التعلم والتدريب وهذا معناة أن الفرد إذا تعلم بطريقة صحيحة يبقى قادرا على التعلم حتى لو نسى معظم ما تعلم فى المدرسة إن ذلك يعنى أن التربية الفعالة ليست مجرد معارف يكتسبها الفرد، بل إنها عملية مستمرة بطول الحياة تحدث من خلال التفاعل المستمر مع الآخرين.

إن أعتبار التربية عملية أجتماعيـة لا يعنـى إنكـار أهميـة المعلومـات أو التدرب على المهارات، ولكنها تعنى تغيير المكانة التى تمثلهـا المعلومـة فـى العملية التربوية حيث يصبح التفاعل الأجتماعى هو جوهـر هـذة العمليـة فـى حين تصبح المادة الدراسية عنصراً من عناصر هذا التفاعل.

ولا يقلل ذلك من أهميـة المـادة التعليميـة، ولكـن يخفـف التركـيز فـى عملية التدريس على إعطاء المعلومات وتحويلها لعملية تفاعل إنسانى، وهـذا موقف يختلف عن الممارسات الحالية التى تضع العامل البشرى فـى موضـع هامشى وتجعل المادة التعليمية محوراً لعملية التدريس.

أن مفهـوم التفـاعل الأنسـانى يلتقـى مـع مفهـوم "الوسـط" كمـا قدمـه "ماكلاين ـ١٩٨١" حيث يذكر أن "الوسط هـو الهـدف" أو الرسـالة أو بمعنـى آخر أن فاعلية الرسالة التى نريد تحقيقها ترتبط بفاعلية الوسط المستخدم فـى توصيلها، فإذا تعاملنا مع التربية من منطلق أنها عمليات أجتماعية فهذا معناه أن نعتبر التعلم رسالة لن تحقق هدفها إلا من خلال وسط فعـال، وأن التـأثير الأكـبر للتعلـم هـو أن يحقـق التفـاعل الأنسـانى، بينمـا تمثـل المـادة التعليميـة الرسالة التى نريد توصيلها.

ويبدو أن هذا التصـور صحيـح إلـى حـد بعيـد، فالحقيقـة أن التلاميذ يقرأون كتباً أو يشاهدون أفلاماً إلا أنهم يتعلمون أكثر من كل ما يصـدر عـن زملائهم وما يـدور حولهـم فـى المجتمـع المدرسـى، أى أن مجـالات تفـاعلهم تمثل الوسط الذى يتعلمون من خلالة كثيراً، فإذا كانت مقولـة "مـاكلاين" بـأن "الوسـط هـو الرسـالة" صحيحـة فـإن علينـا أن نهتـم بالتفـاعلات الأجتماعيـة باعتبارها الغاية، بل وتمـثل أهمية تكافئ أهميـة المـادة التعليميـة وتتجاوزهـا أحيانًا.

٢ - التعلم ذو المغزى يتم من خلال التفاعل الإنساني:

التعلم ذو المغزى هو التعلم الفعال والأكثر اهمية فى حياة المجتمع، ولكى يكون للتعلم معنىواهمية فيجب ان يؤثر فى حياة المتعلم ويرفع من قدرته على التكيف مع بيئته، ومثل هذا التعلم لا يحدث الأ من خلال تفاعل انسانى نشط يؤكد فية دور المتعلم لأننا لا نستمد المعنى الأ من علاقتنا مع الأخرين " روجرز ١٩٦٩" وهذا المبدأ فى التعلم مؤسس على ان التعلم الأفضل هو التعلم بالخبرة او بالعمل، وهو مبدأ مهم ولكنة فرغ من معناه وتحول الى شعار لكثرة ترديده دون تطبيقه.

ان افضل ما يتعلمة الفرد هو ما ينعكس على سلوكة ويستوعب معانية، فالتلميذ قد يتعلم من خلال العمل وهو فى عزلة عن الأخرين، ولكن المغزى أو الدلالة لما تعلمة لا تكتسب إلا من خلال تفاعلة مع الأخرين والتفاعل المؤدى الى المعنى والدلالة يمكن ان يتخذ عدة صور، فمثلا قد يخبر المدرس تلاميذة انة لا يفضل التمييز بينهم فى المعاملة، الأ ان المعنى الذى يتعلمونه قد يكون عكس ذلك، لأن سلوكه معهم سلوكاً تمييزيا،فالمغزى الذى استوعبة التلاميذ من خلال موقف التفاعل هنا هو الذى يظل مؤثراً فى سلوكهم وعلى أسلوب حياتهم.

٣ - التربية يجب ان تتضمن فهماً للذات:

إذا كانت التربية قد أخطأت الطريق حين افترضت ان المعلومات تمثل جوهر عمليه التعلم، فأن مضّاعفة هذا الخطأ جاءت من التركيز على البيئة الخارجية وتجاهل معرفة النفس وفهم الذات، على الرغم من أن معرفة النفس حكمة قديمة تجاهلتها الممارسات الحديثة، ومعرفة النفس مصطلح يشير الى معرفة حاجات الفرد وميولة وقيمة، وفهم تأثير سلوكه على الأخرين وبدون هذة المعرفة لانستطيع التنبؤ بسلوكنا الذاتى او بتأثيرة

على الأخرين بينما يزيد فهم الذات وعى الفرد ويساعدة على التصرف بطريقة فعالة ومفيدة لنفسة وللأخرين.

٤ - تكوين أفراد إنسانيين:

إن أعظم إنجازات الأنسان تتمثل فى قدرتـه على ان يكون إنساناً، والقدرة على ان يكون الأنسان أنساناً تعنى إجرائياً الأستغراق فى رفاهية الأخرين، إن أقوى مقومات الإنسان فى النمو كإنسان هو ما يستمدة من الأخرين، لأن هوية الإنسان وسلامتة النفسية تتكون من علاقات متبادلة ذات معنى "مونتاجيو –١٩٧٠".والفرد الإنسان ليس مجرد فرد يهتم بالأخرين ويحبهم، ولكنة مهموم بشئونهم ورفاهتهم ، ويضع مصالحهم على خط موازى لرفاهته الخاصة، دون ان يرى فى ذلك نوعا من التضحية باشباعاته النفسية.

٥ - تعزيز فاعلية الإنسان:

ونعنى بها هنا قدرة الفرد على تحصيل معرفة واسعة وذات معنى تكفل إشباع حاجاته، وتحقق لة استقلالة ماديا كما يعنى ايضاً القدرة على الأرتباط بالأخرين ومع نفسه وبيئته بطريقة مرضية دون شعور بالهزيمة أو الإنضغاط.

٦ - تحسين علاقة الإنسان بالبيئة:

ازداد تأثير الإنسان وفاعليته فى بيئته بحكم توالى الأجيال وتضاعف الخبرات والمعارف وتنامى القدرات والنتيجة ان الإنسان بحكم ما لدية حالياً ومستقبلاً من إمكانات يستطيع ان يجعل من الأرض كوكباً مريحاً ومحققاً لحاجاته وللأخرين، كما يستطيع ان يجعلها غيرذلك، ولابد ان يتعلم الإنسان كيف يعيش من خلال علاقة المنفعة المتبادلة مستفيداً من مرافق الحياة المادية و الا فقد لا يستطيع ان يعيش بالمرة.

ثانياً : مبادئ التدريس :

كى تصبح الأهداف التربوية المذكورة قابلة للترجمة الى إجراءات تعليمية وتدريسيه فأننا نعرض لبعض الشروط الضرورية لتطبيق تلك الأهداف وهى قائمة على افتراضات تمثل أسسًا لعملية التدريس وهى:

١ - تهيئة شروط بيئية وعلاقات اجتماعية:

يتطلب التدريس وجود علاقات وظروف بيئية تعزز التمايز بين الأفراد وتؤكد الفروق الفردية وتحقق التكامل بين ما يكتسبة الفرد من أفكار جديدة و بين منظومة افكاره الخاصة.

وهذه الرؤية تعتمد على منظور فينومونولجى يفترض أن السعي لتحقيق النمو نزعة فطريه فى الأفراد، وان هدف اى سلوك يصدر عن صاحبة هو توكيد الذات وان الفرد فى المواقف التى يشعر فيها بالتهديد تتشوه رؤيتة لنفسه بينما تزداد قدراته فاعلية بأتساع دائرة أدراكاته وعلاقاته ببيئته بحيث يمكن ان نعتبر الفاعلية الذاتية ناتجا مباشراً للأدراكات الشخصية.

ولذا يذكر "كومبس ـ ١٩٦٥" أن مبدأ التربية من أجل زيادة الفاعلية الإنسانيه تتمثل فى تهيئة الظروف التى يتحقق من خلالها تكوين أفضل المدركات.

إن تنمية العلاقات الميسرة للنمو و الارتقاء البشرى تتطلب من المدرس أن يتسم سلوكه بصفات منها ان يكون حميماً فى علاقاته مع تلاميذه، وأن يكون متطابقا معهم، وأن يتمتع بقدرة على كشف الذات، ورغبة حقيقية فى ان يكون إنساناً قبل ان يكون مهنيا.

ولكى يكون المدرس قادراً على تهيئه الظروف المناسبة داخل حجرة

الدراسة يجب ان يكون متجاوبا نفسياً ولدية القدرة على أدراك مشاعر الأخرين والإحساس بهم، وان يتفهم مشاعر تلاميذه، وأن تكون لدية شفافية الرؤية لما ينفعلون به

والعلاقة المتجاوبة لاتتطلب اتفاقاً كاملا مع الآخرين، ولكنها تتطلب قدرة على ان يضع الفرد نفسه فى موقع الآخر، ذلك ان الإهتمام بالآخر والثناء على سلوكه بشكل مطلق يعد شرطا مهما فى تسهيل التفاعل الاجتماعي، إن التقدير الإيجابي وغير المشروط للتلميذ يحقق لدية الإحساس بالثقة ، والتقدير بدون تحفظات ليس معناه الموافقة على جميع سلوكات الفرد بل يعنى أن اهتم بالتلميذ لشخصه ليس لأنة شئ ما أو لأنة يحقق شئ ما.

كما أن من الشروط الإيجابية فى التفاعل الإيجابي فى حجرة الدراسة أن نحرر التلاميذ من مشاعر التهديد، وتوفر لهم الحرية كى يكتشفوا ويجربوا ويحاولوا ويفشلوا دون خوف، فالتهديد يقود إما الى تشوية الإدراك من آجل حماية الذات، او الى الخوف من عدم الموافقة ومن الإخفاق، وفى كلتا الحالتين يصبح موقف التلميذ دفاعياً ومقيداً.

فالجمع بين الشعور بالأمن وطمأنينة الشخصية ، مع توفير معلومات وأساليب مواجهة فعالة للمشكلات يعزز مفهوم الذات الموجب، ويحرر الإمكانات والطاقات، ويشجع على اكتشاف معارف واكتساب مهارات جديدة، كما يكسب التلميذ دلالات ومعان كثيرة عن نفسه ودوافعه وعلاقاته بالآخرين.

المدرس مشارك أساسى فى التربية التقليدية: ان ثمة فروقاً بين الأهداف والأساليب التى تهم المدرس، وتلك التى تهم التلاميذ، فيفترض أصلاً أن الهدف الأول للمدرس هو ان يحدث تغيرات فى تلاميذه،بينما يتمثل هدف التلاميذ فى تغيير سلوكهم فى ضوء توجيهات مدرسيهم.

فالمدرس يرى ان دوره تغيير الأخرين، دون اى التزام من جانبة بان يتغير، بينما التلاميذ ينبغى عليهم ان يغيروا أنفسهم، أو ان يتغيروا بواسطة الغير. ان ما يترتب على هذا الوضع هو ان يصبح التلاميذ منفصلين عن بعضهم وعن المدرس، وهذا موقف يضع المدرس وتلاميذه على طرفين متقابلين فى علاقة ينبغى ان تكون واحدة، التلاميذ يرون ان عليهم ان يدافعو عن انفسهم ضد تكليفات ومتطلبات من جانب المدرس تضطرهم للخضوع لعمليات تقييم، وقد يترتب عليها صفهم بأنهم اغبياء، بينما يرى المدرس ان دوره إخضاع التلاميذ وارغامهم على التعلم بأى وسيلة، فإذا كان التلاميذ يقاومون الإلتزام حماية لأنفسهم، فإن على المدرس ان يدفعهم للعمل كى يحقق دورة وهذا يرتب نوعا من الحرب الباردة غير المعلنة بين الطرفين علاوة على ان العزل بين المدرسين و المتعلمين يترك التلاميذ بدون نماذج يقلدونها او يتصرفون فى ضوئها بل ويحرمهم من مشاهدة نموذج لمتعلم لدية خبرة يمكنهم ان يستفيدوا من طرقه واساليبه.

ان أهداف كل من المدرس والتلاميذ ينبغي ان تتوجد، وان يصبح الإختلاف فقط- وان وجد- منصباً على الأساليب وجوانب التركيز والأهتمام، ان ذلك يقلل المسافة بينهم، ويزيد فاعلية الجهود التعاونية، ويشجع توحد التلاميذ بمدرسيهم ويبقى للمدرس دوره ومسئولياته فى أطار مشاركة تجمع أفراد مجتمع المتعلمين تحت هدف تعاونى مشترك.

توجهات إيجابية لمفهوم النظام فى المدرسة:

يعتبر الأهتمام بالنظام من أهم أهتمامات المدرس المبتدىء فالخوف من فقدان السيطرة على الفصل يأتى على رأس أولويات المدرس، كما أن الخوف من فقدان تقدير الذات وأحترام الآخرين يعتبر أمراً مؤرقاً له.

ومن المفارقات غير المنطقية أن أى مجتمع يتوقف نجاحة أساساً

على الجهود التعاونية والتطوعية من أعضائة، بينما تعلم المدرسة أبنائها بأساليب أجبارية وسلطوية، ولا شك أن هذا التعارض يعتبر فى غير صالح الجميع فكيف يتعلم التلميذ الأسلوب الديمقراتى أو يتدرب على آدائة، وهو يتعلم فى مؤسسة ذات نظام شمولى؟.

فالمطلوب هو وجود بيئة صحية نفسياً وأجتماعياً، محققة للنمو المتكامل للفرد، ويكون المبدأ الأول فيها المشاركة، والثانى توفير معاملة متوازنة، والثالث تطبيق التعزيز الموجب.

ومبدأ المشاركة من جانب التلميذ ليس جديداً، لكنة نادراً ما تحققت عنة نتائج طيبة بسبب سوء أستخدامة، ذلك لأن المشاركة لم تكن حقيقية أو لأن المشاركة حين وجدت كانت مشاركة فى العقاب فقط، بينما المشاركة الصحيحة

والحقيقية للتلاميذ تستلزم أن تكون مشاركة فى جميع أوجة النظام بداية من إقتراح القواعد وحتى تنفيذها.

إن الفصل الدراسى الذى يقوم النظام فية على المشاركة تقل فية فرص الأنحراف، أيضاً أحتمالية المواجهة بين المدرس وتلاميذة، كما تتيح أمام التلاميذ بدائل إيجابية لسلوكات مفيدة.

أننا ندعو إلى تعزيز السلوك المرغوب وأطفاء السلوك غير المرغوب كأسلوب لتصحيح السلوكات، فالتعزيز الموجب يعنى تقديم أثابة للتلميذ أو ربطة سلوكة بنتائج مرغوبة، كما يعنى السلوك غير المرغوب ربط نتائجة بمثيرات مؤلمة، وفى كل الأحوال لابد من توفير قواعد وحدود، والأمر المهم آلا نسرف فى أستخدام الأساليب العقابية من أجل تحقيق النظام. لأن العقاب قد يوقف سلوكاً منحرفاً ولكنة لا يعطى بديلاً لسلوك آخر يحل

محلة، هذا بالأضافة إلى الآثار السلبية الأخرى مثل تعلم الخوف وكف السلوك، والحد من القدرة على التعلم، وفقدان الرغبة فى المشاركة ولذا فإن الأنسب إذا ضطررنا لذلك ان نلجأ إلى الأسلوب الأطفاء باعتبارة أقل أضراراً بالفرد " اسكنر – ١٩٦٨ ".

الأسس النفسية للتربية التفاعلية :

إن أى تطبيقات لا تتحقق منها فائدة إذ لم نكن على وعى تام بالأسس النظرية التى تقوم عليها، وليس هناك شىء عملى يسهل تطبيقة مثل نظرية جيدة، وببساطة فإن الأنسان إذا لم يعرف الأجابة على لماذا يفعل كذا، فإنه قد لا يستطيع الاجابة على ماذا يفعل ؟ أو كيف يفعل كذا ؟ صحيح أن بعض المدرسين الذين لا يعرفون الأسس النظرية قد يمكنهم أن يؤدوا دوراً تدريسياً مستعينين ببعض التدريبات الجيدة، ولكن بدون أساس نظرى آمن فإن الموقف قد لا يزيد عن مجموعة من الممارسات التى تشكل سلسلة من العروض المبهرة ولكنها بلا فائدة فى تعديل السلوك، بل قد تؤدى إلى تعارض فى تكوين الأتجاهات والمفاهيم.

ولا شك أن جميع أفعالنا وخاصةً ما يتصل منها بالبشر تتأثر بطبيعة ما ندركة عن الأنسان، فأساليب تدريسنا ترتبط مباشرة بوجهة نظرنا عن الأنسان، ولذا فقد اخترنا أن تعرض بشكل مختصر ثلاثة مواقف نفسية ناقشت ماهية الأنسان وفسرت سلوكة وأثرت بدورها فى تشكيل أساليب التدريس ومنطلقاته:

١ – موقف التحليل النفسي:

تأثرت افكار الناس إلى حد بعيد بمفاهيم مدرسة التحليل النفسى ويندر أن يوجد فرد ليس لدية فكرة ولو سطحية عن أساسيات هذة المدرسة، ولأنه من الصعب الإحاطة بكل آراء هذه المدرسة فسوف نقتصر على

ما قررته بشان الوظائف النفسية للإنسان:

- **الإنسان كائـــن تفاعلـــى:**

فالسلوك الأنسانى يتحدد بالدرجة الأولى بمثيرات داخلية ومتغيرات فسيولوجية ترتبط بتكوينة البدنى مثل الدوافع الجنسية والعدوان، كما أن سلوك الأنسان تحكمه تناقضات حتميه بين مكونات الشخصية الأساسية "الأنا- الأنا الأعلى - الهو" فالصراع بين تلك المكونات حتمى والعلاقة بينهم علاقة شد وجذب، والأمر المهم من وجهة نظر التحليلية هو أن الأنسان كائن أستجابى، يتحدد سلوكة فى ضوءمتغيرات خارج حدود إختيارة الشخصى وخارج إرادته.

- **الفـرد محصلـة لماضيه :**

يمثل هذا المبدأ أحد الأسس الهامة فى نظرية التحليل النفسى حيث تركز كثيراً على أكتشاف وفهم الأحداث الماضية فى حياة الفرد كضرورة لتفسير وتوجية سلوكة الحالى.

وبالنسبة للتربويين فإن تطبيق هذا المبدأ يعنى أننا لا نستطيع فهم سلوك التلميذ دون معرفة لماضية، كما أن ما يصدر عن التلميذ فى المدرسة مثلاً ترجع أسبابة إلى مواقف أبعد من نطاق الموقف المباشر.

- **السلوك الأنسانى معظمة لا شعورى:**

تؤثر على السلوك الأنسانى قوى لا ينتبه إليها شعورياً من الشخص الذى يصدر عنة الفعل، ولأن البشر يتعرضون لحياه مليئه بالمثيرات التى لا يعرفونها جيداً ولذا ينشأ الصراع بين رغبات شعورية ولا شعورية من ناحية وبين قيم الفرد ومعتقداتة من ناحية أخرى، وقد تقودة تلك الصراعات إلى الأتيان بسلوكيات غير مفهومة وأحياناً متعارضة، ومن أجل أن يوفق بين تلك التناقضات ويدافع عن نفسة أمام تلك الأفعال اللامعقولة فإنة يضطر

إلى أستخدام أساليب دفاعية يتم من خلالها تشوية أو تحريف أو حتى أنكار الوعى بتلك الأفعال والمشاعر غير المقبولة.

وتمثل الفرضيات الثلاثة السابقة مؤشرات عميقة الدلالة للمدرس فمثلاً يصبح سؤالنا عن لماذا يفعل التلميذ كذا - وهو سؤال يتردد كثيراً فى المدارس من الصعب الأجابة علية أجابة مباشرة، لأننا لا نعرف جميع القوى التى تؤثر على التلميذ، علاوة على أن المدرس ليس لدية من الأساليب والوسائل ما يساعدة على معرفة المتغيرات العديدة والبعيدة التى أثرت على سلوك التلميذ، كما أن على المدرس أن يتوقع حدوث سلوكيات من تلاميذه لا يستطيع فهمها فى حدود الموقف الذى تحدث فيه، وأن التعامل فى حدود ظروف الموقف المباشر أمر محفوف بعوامل القصور والفشل،ولا يوفى بالحد الأدنى من شروط تفسير السلوك.

٢ - **الموقف السلوكي:**

بالنسبة لكثيرين تبدو السلوكية موقفاً محدوداً وضيقاً ومرتبطاً بمجموعة من التجارب على الحيوانات، إلا أن السلوكية مصطلح يتضمن داخلة أفكارا متباينة وأتجاهات متنوعة إبتداء من بافلوف ووطسون ومروراً خلال جاثرى وهل وسكنر، ونشير هنا إلى مجموعة من العموميات المتفق عليها بشأن تفسير السلوك:

- **الإنسان كائن استجابي:**

يتأثر سلوكة بالبيئة وليس بأى دافع ذاتى أو متغيرات داخلية، ومن هنا فإن السلوكية تركز تفسيرها على متغيرات البيئة الخارجية وتقلل أو تتجاهل كل أفعال الإرادة الأنسانية كما تتغاضى عن المحددات الفسيولوجية للسلوك.

- الإنسان محصلة ماضية التعزيزى:

فأهم ما يشكل شخصية الأنسان هى السلوكيات التى استمرت بسبب تعزيزها او التى إنطفات بسبب عدم تعزيزها، وفى ضوء هذا المبدأ فإن الشخصية الأنسانية مثل صفحة بيضاء وكيان قابل للتشكيل والقولبة من خلال عمليتى التعزيز والإطفاء.

ولقد هوجمت وجهة النظر السلوكية بشدة واعتبرها البعض اتجاهاً يقلل من قدر الأنسان ويبسط الأمور أكثر من اللازم ويتعامل مع الشخصية تعاملا ميكانيكياً من خلال عمليتى التعزيز وعدم التعزيز، كما أن البعض الآخر إعترض عليها لأنها أنقصت قدر القيم العليا للإنسان، ولم تقدم أى توجيهات بشأن ما ينبغى أن يفعله الإنسان، وأكتفت بتقديم أساليب تشكيل السلوك دون أن تعير إهتماما بمن له حق هذا التشكيل، وأعتبرت كل ذلك أمرا لا يستحق الإهتمام.

وعلى الرغم من تلك النقود التى وردت، إلا أن الواقع يؤكد مصداقية الكثير من المفاهيم السلوكية، ولا زال الأتجاة السلوكى يتمتع بشيوع وانتشار واسع بل ويقدم الكثير من التطبيقات للمدرس، فعلى حين أن التحليلية قد وضعت المدرس أمام سلوكيات غير مبررة لا يمكن حتى التنبؤ بأسبابها أو السيطرة عليها أو تعديلها، فإن السلوكية تقرر عكس ذلك بأن السلوك يمكن التعامل معة بل والتحكم فيه وتعديلة وإعادة تشكيلة، وذلك من خلال التحكم فى المثيرات التى تسبق هذا السلوك أو التى تلحق به وأن على المدرس إذا أراد أن يبطل سلوكاً غير مرغوب فيه فيمكن ان يتم ذلك من خلال ما يسمى بالتعزيز التفاضلى.

وفى حين تعتبر مدرسة التحليل النفسى أن التدريس جهد شاق، نجد

أن السلوكية أكثر تفاؤلاً حيث يعتبر التدريس بالدرجة الأولى اعداد خطة جيدة للتعزيز.

٣ - الموقف الإنساني:

تشكلت القوة الثالثة فى علم النفس كرد فعل للموقفين السابقين ويرى مؤيدو هذا الأتجاة أن السلوكية أخطأت فى اغفالها قدرة الأنسان على توجيه حياتة، كما أن الموقف التحليلى أخطأ أيضاً حيث أسرف فى التركيز على الجوانب المرضية فى الشخصية على حساب الجوانب الصحية فيها.

إن الأهتمام الأول فى الأتجاه الثالث فى علم النفس هو بلورة قدرات الأنسان وتعميقها، وزيادة فاعليتها، ولذا يطلق علية علم النفس الأنسانى، وهو أتجاه يتبناه مدخل "التفاعل الأنسانى" التى تأخذ به الورقة الحالية، ونوجز مفاهيمه الاساسية بشأن الأنسان فيما يلى:

١ - الإنسان كائن فاعل:

فالإنسان قادر على التأثير فى البيئة وعلى أن يستجيب لها كما أنه يعترف فى نفس الوقت بتأثير البيئة والمحددات الجينية على السلوك، إلا ان الأنسان لديه من القدرة والحرية ما يمكنه من تعديل نفسة وبيئتة فى الاتجاه الذى يختاره.

٢ - الإنسان خير بطبعه:

القضية المحوريه فى هذا الأتجاه النفسى هى أن الأنسان كائن خير بالفطرة،بينما الأنحراف أمر طارىء فسلوكة ونزعاته تجنح للخير ولا ضرورة لأى قيود على قدرات الأنسان أو حريتة لأن ذلك أمر سىء له ومضاد لمصلحته.

٣ - الإدراك عنصر جوهرى فى السلوك:

الأنسان لدية القدرة على المبادأة،فهولا يقع دائماًتحت رحمة المتغيرات

البيئية أو الضغوط الإنسانية، وهذا معناه أن ادراك الفرد لذاتة ورؤيته لقدراتة وحريته فى توجيه مستقبلة يعتبر أمراً جوهرياً ولذا نجد أن الأدراك وطريقة تنظيم المدركات تعتبران من الأهتمامات الأساسية فى مجال علم النفس الأنسانى.

٤ - الوضع الأنسانى اهتمام أساسى فى علم النفس:

نتيجه للعناية بالأنسان ككائن فاعل في الموقف ووجوب مشاركتة فى الحياه، فإن علم النفس الأنسانى يوجه أهتماماً خاصاً بالقيم والأهداف ونوع العلاقات الأجتماعية واعتبارات الكرامة الأنسانية و الحب والخير والجماليات فى الحياه باعتبارها أموراً مهمة ترتبط بوضع الأنسان فى الحياه، ولذا فهى تمثل بؤرة أهتمام الباحثين فى هذا الأتجاه وهى نزعة تجعل علم النفس مشتبكاً فى علاقة مباشرة بمشاكل الحياه اليومية.

وبالنسبة للمدرس فإن هذا الأتجاه لا يقدم أساليب جاهزة تضمن له النجاح فى عملة، بل يقدم تحديات للمدرس من بينها قدرته على تهيئة الظروف الأفضل للتلاميذ كى يحققوا أفضل نمو وأن مسؤلية المدرس كأنسان أن يتفاعل مع تلاميذة كبشر وأن يساعد التلميذ كى يصبح عند أفضل مستوى تؤهله له قدراتة.

لقد أستعرضنا الأفكار الأساسية لكل موقف من مواقف علم النفس بشأن الطبيعة الأنسانية فمن بين أفكار المدرسة التحليلية نعترف بأن هناك مستويات من الوعى واللاوعى وأننا محكومين جزئيا بقوة لا شعورية كما نعترف. بتأثير قوى الجنس و العدوان وبعض دوافع اخرى تؤثر على الفرد سواء فى ادراكة او اختيارة أو سلوكه.

كما نعتقد ان الظروف التى يتم فيها السلوك و النتائج المرتبة علية يمكن ان تساعد فى تفسير السلوك المستقبلى مثلما اشارت الى ذلك المدرسة

السلوكية فالسلوك يتاثر بما يرتبط به شرطياً من نتائج غير أنه لا يتحدد كلياً بتلك النتائج.

أيضاً نعتقد أن الأفكار الأساسية التى يمثلها الأتجاه الأنسانى قدمت تفسيراً مناسباً للسلوك الأنسانى وفهمه وتحديد مصادرة ومن بين التوجهات المختلفة فى علم النفس الأنسانى نجد أن الموقف الوسط فى هذا الأتجاه هو الموقف الأنسب، وهو موقف يركز على أهمية فكرة الأنسان عن ذاته، ويقلل من التوجه الوجودى، ويتيح المجال لفهم سلوك الأنسان فى ضوء مدخلات كثيرة وبسبب هذا الأهتمام الذى يوليه لفكرة الإنسان عن نفسة وللمبادئ المرتبطة بها فسوف نتناول تلك الأفكار بشىء من الشرح كى نتبين أهميتها بالنسبة للمدرس ومدى ما يمكن أن يفيده منها فى عملية التدريس.

مفهوم الذات :

نعرف جميعاً من نكون ومع ذلك نجدنا دائمي التساؤل بشأن ذواتنا ونسعى لمعرفة تؤكد لنا ما نعتقده عن أ نفسنا ونحاول أن نحدد أنفسنا بطرق مختلفة فى مواقف وظروف مختلفة فنحن مثلاً قد نحدد أنفسنا كمدرسين ونحن فى المدرسة بينما نحدد أنفسنا طلاباً ونحن نستكمل دراستنا بالجامعة وفى البيت نكون آباء وهكذا، ولكن الأمر الذى يجمع بين ذواتنا فى كل هذة المواقف هو معنى شامل وثابت ومستقر نسبياً عن ذواتنا لاينمحى باختلاف المواقف أو الأدوار وهذا المفهوم الشامل والمستقر نسبياً له صفة الديمومة إذا قارناه بالمفاهيم التى نكونها لأنفسنا فى ظروف خاصة أى فى ضوء أدوار محددة ونطلق على المفهوم الشامل مسمى "مفهوم الذات" وهو مفهوم يتكون من كل ما ندركه عن أنفسنا ويتم تنظيم مكوناته من المشاعر والمعتقدات والتى تشكل فى مجموعها اجابة عن تساؤلات من نوع من نكون ؟ وكيف نبدو أمام الأخرين ؟ وكيف ينبغى أن نتصرف ؟ وإلى من ننتمي ؟ وهكذا.

وتلك المعتقدات والمشاعر الأساسية المرتبطة * الخاصة التى حصلنا عليها من خلال عمليات منظمة ومتكاملة ومستمرة من تفاعلنا مع الآخرين نطلق عليها مفهوم الذات.

إن العنصر المهم فى تشكيل مفهوم الذات هو الطريقة التى تتحقق بها عملية تنظيم تلك المعتقدات والمشاعر المتناثرة فى إطار وحدة متكاملة كما أن مفهوم الذات يمثل أهمية خاصة باعتباره العنصر الأكثر تأثيراً على سلوك الفرد.

ونمو مفهوم الذات عملية متدرجة ومتنامية ولا تتوقف مادام الأنسان متفاعلاً مع الآخرين وعادة يتم ذلك التفاعل بطريقتين:

فإما أن يقارن الفرد نفسة مباشرة بالأخرين كأن يلاحظ التلميذ بنفسة انه الشخص الوحيد بين زملائة الذى لم ينتة من الأجابة على أسئلة الامتحان ويستنتج بنفسه من ذلك أنه أبطأ من الأخرين كما يمكن أن تأتى المقارنة بشكل غير آخر كأن يعرف التلميذ من سجل الدرجات فى فصلة أنه ليس واحدًا من بين أفضل زملائه فى الفصل.

فى كل الأحوال فأننا نعرف أنفسنا أكثر من ردود أفعال الآخرين تجاهنا، فى كل مرة يتفاعل أحد معنا أو نتفاعل نحن معه ينضاف لنا شيئاً عن أنفسنا وهذا يسمح لنا أن نتعلم شيئا ولو قليلاً ومن ثم يتغير مفهومنا عن أنفسنا بمقدار يسير قد لا نستطيع أدراكة ولكنة يبقى قابلاً للنمو ما بقي التفاعل قائماً، إن هذا معناه أننا لا نستطيع أن نهرب من رؤية أنفسنا فى مرآة الآخرين أو من رؤيتهم لنا كما تعكسها ردود افعالهم نحونا ولأن مفهوم الذات مكتسب فهو قابل للتغيير والتعزيز من خلال مواقف تعليمية وتفاعلية فإذا أضفنا لما سبق أنة مفهوم أساسي فى تحديد وتوجيه التلاميذ وإنه من

خلال أساليب مرشدة بما يمكن إمدادهم بمعلومات إيجابية عن أنفسهم و بما يساعدهم على اكتساب فهم اكبر لذواتهم.

وضوح الإدراك وعملية التعلم :

يتحدد المجال الادراكى لكل منا من كل ما يقع فى حدود وعينا بما فية الوعى بالذات، وبالضرورة فان سلوك الإنسان يتشكل بما يتفق مع مدركاته عن نفسة وعن بيئته فنحن نتجنب مثلاً أن نلمس سطح الفرن لأننا نعتقد أنه ساخن وحتى من قبل أن نتأكد من ذلك لأننا نتصرف وفق ما ندرك أو ما نعتقد فإن المدخل الصحيح لأحداث تغيير يكون مفهوم الفرد وادراكه.

غير أن متغيرات المجال الإدراكى ليست على درجة متساوية فى التأثير على السلوك كما أن الفرد لا يستطيع أن ينتبة إلى جميع المثيرات فى وقت معين ومن ثم فإن ما ننتبه إلية هو الذى يشكل التأثير الأكبر على سلوكنا وعادة تتحدد كيفية الإدراك وجودته بعوامل كثيرة من بينها تنوع المعلومات المتاحة وثرائها ودرجة التمييز فى معانى تلك المدركات ودرجة الدقه فيما ندركه وقدرة الفرد على التحرر من عوامل تشويه المدركات وإذا كان الإدراك يرتبط بمنبهات معينة فإن انتقاء المنبهات التى يستجيب لها الإنسان فى موقف معين عملية نفسية ترتبط بعوامل داخلية فى الشخص وحيث أن ما ندركة يعتمد إلى حد كبير على طبيعة المواقف التى نتفاعل معها فإن هذا يوضح لنا أن الإدراك ونوع خبرة الفرد وسلوكه جميعها عوامل مرتبطة وأن جودة أى عامل منها يؤثر فى جودة الأخر وبطريقة ديناميـة ولأن الإدراك نسبى ولأن المواقف التى يعيشها الفرد مختلفة فإن معظم علماء النفس يعتبرون الحقيقة نسبية بمعنى أنها تتحدد بمقدار ما يدركه كل منا فنحن نملك فقط مدركاتنا الخاصة أو مدركاتنا كما أمدنا بها الآخرون ومنها نحدد الحقائق ومن هذا المنطلق يتضح أهمية التعليم كعملية تعيين

وتحديد معانى للخبرات وكعملية اكتساب مهارات جديدة ينبغي أن تكون ذات معاني محددة وإذا كان التعليم يتم من خلال معايشة خبرات مباشرة أو غير مباشرة فإن مفاهيم الفرد عن نفسة وعن واقعة تصبح معاني مستمدة من خبرات ومرئيات الأخرين.

وإذا كانت الحقيقة هي ما يدركه كل منا فهذا معناه أنه قد توجد في الفصل الدراسي حقائق متفاوته بعدد اختلاف التلاميذ، فالمعني الشخصي والإدراك الشخصي أمران يختلفان باختلاف الأفراد ولا يجوز أن نفترض أو نزعم أن مفهوم المدرس يمكن أن يطابق -أو حتي يقارب- مفاهيم التلاميذ عن الحقائق وإذا ضربنا لذلك مثلاً بسلوك مدرس يريد مساعدة أحد تلاميذه في حجرة الدراسة، فلنا أن نتصور مدي الاختلاف والتفاوت في ما يدركه كل تلميذ بشأن هذا السلوك بل أن إدراك التلميذ الذي توجه إليه المساعدة لهذا السلوك يمكن أن يكون مختلفاً عما يقصده المدرس فقد يشعر بالارتباك لاعتقاده أن المدرس يراه غبيا كما أن أقرب أصدقائه قد يشعر بالضيق لأنه يعتقد أن المدرس قد أربك زميله، بينما يدرك بعض من زملائه هذا السلوك علي أنه نوع من الاهتمام الخاص من المدرس، ومن الواضح أن كل منهم قد يتخذ موقفا من نفس السلوك في ضوء ما أدركه ولا سبيل لحل سوء الفهم وتعديل أو توحيد اتجاهات السلوك في هذا الموقف إلا من خلال مناقشة مفتوحة وصريحة تسمح لكل فرد أن يراجع مدركاته في ضوء مدركات الآخرين.

التعليم الإنساني وتحديد المعني:

أن من الأمور المهمة والمساعدة في التعلم الإنساني أن نعترف بأن هناك نمطين مختلفين من المعاني للأشياء هي المعني الشخصي وهو معني خاص بالإنسان كفرد والمعني المشترك وهو معني نصل إليه من خلال

مجموع إدراكات الأفراد لموضوع معين فالمعني الشخصي خاص بصاحبه ويمكن توصيله إلي شخص أخر ولكن لا يفترض أن يشارك الفرد فيه شخص أخر وذلك أن المشاركة في المعني الشخصي تجعله معني مشتركا أو جمعيا. وحيث أن لكل فرد خصوصيته في عملية إدراك المعني فلا نتوقع أن يكون هناك تطابقا في عمليات التفكير.

الفرق بين المعني الشخصي والعام أو المشترك هو أن المعني المشترك يعتمد علي مرجعية معينه في الحكم علي مصداقيته وعادة تكون معاييره عامة أو موثقة مثل معايير الطول أو الوزن أو تحديد الزمن ولذا نجد أن المعني المشترك يلقى قبولا وإتفاقا من الجميع وهذا بعكس المعني الشخصي الذي لا يرتبط بمرجعيه مشتركة ولذا فإن عدم الاتفاق قد يؤدي إلي سوء الفهم وإيجاد مسافات نفسية بين الأفراد وقد يؤدي ذلك ببعض الأفراد إلي استخدام معاني مختلفة لنفس الكلمة أو إطلاق مسميات مختلفة لنفس المعني ويزداد الأمر صعوبه حين يكون الاختلاف حول قضايا ذات طابع شخصي تثير شحنات انفعالية أو تمثل اهتمامات ذاتية لكل فرد وإذا كان هذا هو طابع المعني الشخصي فإنه يجب أن يبقي متفرداً ومقبولا بشرط أن نميز بينه وبين المعني المشترك علي أن نسعى كلما كان ممكنا إلي إيجاد أكبر قدر من العلاقات المرضية والتواصل الإيجابي بين الأفراد لأن التقارب يعتبر أساسا ضروريا للاتفاق بين الأفراد.

والتعلم الإنساني هو بالدرجة الأولي تحديد للمعاني وتحقيق للتمايز والوضوح والدقة في المفاهيم وكلها عمليات تتم من خلال مباشرة الخبرة وزيادة المعرفة وتشجيع التفاعل الإنساني، إن اكتشاف المعني يتم بواسطة الآخرين ومن خلالهم وهذا بعد إنساني مهم في عملية التعلم. ولا شك أن المعاني المرتبطة بمفهوم الذات هي التي تلعب الدور الأكبر في عملية

الإدراك ومن ثم فى التأثير علي سلوك الفرد، وذلك معناه أن المعلومة التي يحصلها الفرد تؤثر علي سلوكه الشخصي بقدر ما تمثل لديه من معني "كنز-١٩٧١" وفي عملية التدريس تصبح هذه قضية مهمة لأن المعني الشخصي الذي يكتسبه الفرد يتجاوز في أهميته المعلومات والمعاني الأخرى لدي صاحبه إن ذلك يتطلب أن يكون التعلم بالضرورة عملية فردية أو علي الأقل محققا للتفرد لأن المعاني الشخصية هي بطبيعتها فردية ولأن اكتشاف المعني الشخصي لا يتحقق إلا من موقف تفاعل إنساني ولذا فإن مواقف التدريس يجب أن تكون تفاعلية ولعل تحقيق الربط بين تفريد التعلم وتحقيق التفاعل مع الآخرين أمر يمكن تنفيذه من خلال تكوين جماعات صغيرة العدد ومتعاونة ولها نفس الأهداف حيث يشكلون مجموعات ذات أهداف مشتركة حيث تتسق الأهداف الفردية مع أهداف المجموعة ويمكن لأفراد هذه المجموعة أن يعملوا معاً حتي تتحقق أهدافهم وبعدها يعاد وضع الأفراد في جماعات جديدة لتحقيق أهداف جديدة وهكذا، وهذا يشجع المدرس علي التفاعل مع أعدا كبيرة من التلاميذ ويساعدهم علي أن يكتشفوا بأنفسهم معاني خاصة ويحققون في الوقت نفسه تفاعلاً متبادلاً وبناءً كما أن التعلم الإنساني يستلزم أن يكون مبنيا علي الخبرة المباشرة لأن المعني المشتق مباشرة من الخبرة يكون عادة أكثر دقة وارتباطا بالمتعلم من المعني المشتق بطريقة مجردة من خبرات الآخرين وتلك دعوة صريحة لتطبيق مبدأ " التعلم بالعمل " بما يتيح التفاعل المتبادل بين التلاميذ ويوفر في نفس الوقت تطبيقاً أجرائنا لمدركات كل منهم ويحقق خصوصية المعاني التي أكتسبوها بأنفسهم إن دور المدرس في مثل تلك المواقف دور غير تقليدي حيث يتركز اهتمامه علي تسهيل عمليتا التفاعل والإمداد بالخبرة المباشرة، ومساعدة التلاميذ علي اختيار مشكلات ذات صلة بحياتهم، ومشجعا علي المشاركة في حل تلك المشكلة.

مفهوم الذات وتحقيق الدافعية في التعليم :

يقرر الأتجاة الإنساني أن لدي كل فرد منا استعداداً عاماً للنمو النفسي تماما مثلما أن هناك استعداد طبيعيا للنمو الجسمي، كما يقرر أن تعزيز قيمة الذات يمثل هدفا حيويا لكل فرد، ولكن برامج التعلم في مدارسنا لم تستثمر هذا المبدأ في تنشيط طاقة الإنسان لتحقيق ذاته، فإذا تصورنا أن المناهج قد أعيد تخطيطها بما يحقق تعزيز الذات لدي التلاميذ من خلال أنشطة هادفة، فإن ذلك سوف يؤدي إلي حل مشكلة الدافعيه كما أنه إذا قبلنا بمبدأ أن كل شيء يؤديه الفرد يهدف لتعزيز ذاته، فمعني هذا أن هدفا رئسيا للتدريس هو تهيئة الفرص لذلك، وإذا جعلنا ذلك هدفاً قابلا للتحقق فلا حاجة للتفكير في خلق حوافز للتلاميذ، أو التخويف بعقابهم كوسيلة لتنشيط دافعيتهم، علاوة علي ذلك فإن السلوك المنحرف يمكن تقويمه في كثير من الحالات إذا وفرنا الفرص المناسبة لتعزيز الذات لدي التلاميذ.

التفاعل الإنساني وعملية التواصل:

يدرك البعض- خطأ- التواصل علي أنه عملية نقل معلومات من - أو- إلي الآخرين، بينما لا يمثل ذلك سوي جزء بسيطا من مفهوم التواصل، لأن تنظيم عملية التواصل يعتمد علي التواصل في الأفكار والمشاعر والاتجاهات مع الآخرين، صحيح أن الكلمات تعتبر وسيلة جيده لنقل الفكرة الجديدة، لكنها محدودة القدرة علي تحقيق التفاعل الاجتماعي، لأن التفاعل يحتاج إلي نقل رسائل وإشارات كثيرة تقع خارج حدود ما ستنقله الكلمات، إن هذا يوضح لنا أن ما يقال للتلاميذ في تدريس مادة معينه ليس هو المعلومة الوحيدة أو الكافية التي ينبغي أن نعطيها إياهم، بل قد يكون ما تنقله الكلمات أقل أهمية في توصيل المعني، فالمدرس الذي يتجنب الكلام مع تلميذ معين أو يقف بعيدا عنه، يتواصل بشكل واضح معلناً بسلوكه أنه

لا يعتد بهذا التلميذ بصرف النظر عما يمكن أن يقوله من عبارات وجمل إنسانية رقيقة بعد ذلك عن التواد أو المساواة. كما أنه قد يحدث أن نقول أشياء في موضوعات لم نكن نقصد قولها، وعلي العكس قد ننقل معاني من خلال وسائط أخري غير الكلمات، فنغمة الصوت وطريقة الجلوس، وموقعنا من الآخرين قربا أو بعدا سلوكات تكشف عن اتجاهات الفرد، حتي لو حاول هذا الفرد أن يكون موضوعيا في اختيار الكلمات.

إن من أصعب المواقف التي تواجه الفرد في التعامل مع الآخرين حين يستقبل الفرد رسالتين متناقضتين في وقت واحد، ومن نفس الشخص، وهذا أمر قد تفرضه أحيانا ظروف مثل تعدد الأدوار وتباين المواقف،فقد يواجه المدرس نتيجة لتعدد مطالب الدور الذي يؤديه مع عدد كبير من التلاميذ في وقت واحد إلي نوع من التعارض في الاستجابات في نفس الموقف ولذا فأنه كثيرا ما يخطئ التلاميذ في تفسير اتجاهات معلميهم حيث يعتبرون اتجاه المعلم إزاء موقف ما اتجاها شخصيا نحوهم والعكس أيضا قد يحدث من المعلم تجاه تلاميذه إذا لم تتوفر أماهم فرصا كافية لكي يتعرف من خلالها علي ما يفكرون فيه أو ما الذي تدور حوله مشاعرهم ومن ثم يخطئ في تفسير الرسائل الصادرة عنهم وهذا أمر شائع في كثير من الفصول الدراسية نتيجة لنقص فرص التفاهم والتواصل الشخصي بين التلاميذ أو بينهم وبين مدرسيهم.

ولما كان التواصل عملية مهمة وهو في نفس الوقت يتأثر بعدد كبير من المتغيرات إيجاباً وسلباً فإننا نعرض فيما يلي لبعض العوامل المؤثرة علي التواصل.

توقعات الأفراد وعمليات التواصل :

إن من أكثر العوامل تأثيرا علي أدراك الفرد هو عامل التوقع لدرجة

أننا أحيانا نحرف الحقيقة لكي تتفق مع توقعاتنا ولأن عملية تحريف الإدراك واردة ومعوقة للتوصل فإن علي المدرس أن يكون علي حذر من أن تقوده بعض توقعاته إلي تحريف ما يدركه عن تلاميذه وكذلك يجب أن نراعي ما إذا كانت توقعات التلاميذ تؤثر بشكل معاكس علي إدراكهم لما يصدر عن زملائهم أو مدرسيهم، إن عدم الدقة في التواصل يعوق عملية التعلم وإذا كان التحريف أو القصور في عملية الاتصال أمراً يصعب تجنبه فلا أقل من التحكم في الآثار الناتجة عنه وتقليل نواتجها السلبية وذلك من خلال مراجعة لمدركات الأفراد ومقارنة المدركات الشخصية بمدركات الآخرين بهدف الوصول إلي فهم مشترك.

الحاجات الشخصية والتواصل:

تؤثر الحاجات النفسية في عملية التواصل وقد أشار" ماسلو- ١٩" إلي تأثير الحاجة لدي الفرد في معرفته الإنسانية ويذكر أننا يمكن أن نكون أكثر دقة واستبصارا في فهم الحقائق إذا تحررنا من حاجاتنا الخاصة لأن الحاجة تمثل دافعا خاصا تتشكل به طريقة إدراكنا للأشياء وغالبا ما يتوجه هذا الإدراك بطريقة غرضيه في اتجاه إشباع الحاجة فإذا كانت لدينا مثلا حاجة قوية لأن نكون محبوبين من الآخرين فأننا عادة لا ندرك في المواقف سوي الإشارات التي تحقق لنا ذلك، ونتجاهل الإشارات العدائية، غير أن تأثير الحاجات علي عملية التواصل .لا تقف عند مستوي الإدراك بل أن استجاباتنا تتأثر أيضا بتلك الحاجات ونعطي مثالا موقف المدرس الذي يريد أن ينهي جزء معينا في مقرر مدرسى خلال فترة زمنية محددة وقد يرغب في الحصول علي موافقة تلاميذه علي ذلك كي يبدو ديمقراطيا أمامهم وقد يجيبه عدة طلاب بالموافقة بدافع الحرج منه أو رغبة موافقة في الرأي بينما معظم التلاميذ يمتنعون عن تحديد مواقفهم وقد يعتبر المدرس أن هذا الصمت

يعكس موافقتهم ومن ثم يتخذ قراره بتنفيذ ما يريد ولا شك أن هذا الاستطلاع السريع لرأي التلاميذ و القفز بسرعة إلي القرار الذي يرغب المدرس فيه أصلا يعكس ما يشير أليه من تأثير الحاجة علي عملية الإدراك وإن ما حدث هو مثال حي لسوء التواصل الناتج عن سوء الإدراك المتبادل بين المدرس وتلاميذه.

الشعور بالتهديد وعملية التواصل:

إن الشعور بالتهديد ذو أثر سلبي علي التواصل لأنه يؤثر بدوره علي الإدراك كما أشرنا قبل ذلك ولكي نحمي أنفسنا من شعور التهديد فإننا نلجأ إلي رفض وتحريف ما ندركه في الموقف المؤدي لذلك وتحريف الإدراك هو أكثر العوامل سلبية علي التواصل ونحن عادة نميل إلي أحداث تغيير في المدركات التي لا تنسجم مع مفهومنا عن ذاتنا خاصة إذا كان ذلك مؤديا إلي تقليل من شأن الفرد في نظر نفسه وتحدث تلك العملية سواء بالنسبة للخبرة الذاتية أو لخبرتنا مع الآخرين وقد يشعر الفرد بالتهديد لنفسه إذا سمح لها بالحديث عن الجنس أو التعبير عن مشاعر جنسية لأنه يعتبر ذلك خروجا علي الالتزام الخلقي ومن ثم لا يسمح لمثل تلك المشاعر أن تنفذ إلي حيز الوعي في تفكيره كما قد يحدث الإنكار في مواقف الخبرة مع الآخرين ويتضح ذلك في المثال الذي ذكره دكتور " مارس-١٩٨٣ " ويبن فيه موقف إحدى المدرسات التي كانت تحضر برنامجا تدريبيا عن أساليب التعامل مع التلاميذ من أصول جنسية مختلفة وقد أتضح له أن إحدى المدرسات اللاتي شاركن في البرنامج كانت تتعامل مع التلاميذ غير الملونين معاملة خاصة فكانت تقترب منهم أكثر وتجري معهم حديثا لفترات أطول وتتلامس معهم جسديا وحين ذكر لها هذا أنكرت ذلك ووصفت نفسها بأنها ديمقراطية وموضوعية وبعيدة عن التحيز واستنكرت بشدة ما كشفت عنه النتائج بل وقررت أن الدرجة التي أعطيت لها غير دقيقة ولكنها حين شاهدت شريط

الفيديو الخاص بها وأطلعت علي أجراءات تقدير الدرجات أصبحت أكثر استبصارا بسلوكها وشعرت بنفسها بمدي الرفض الذي كانت تحمي به نفسها وكأنها قد واجهت هذه المعرفة الجديدة عن نفسها لأول مرة ويتضح من ذلك أن الشعور بالتهديد الذاتي يمثل صعوبة للمتعلم سواء بسبب طبيعة الموضوع نفسه أو بسبب الظروف والملابسات التي يناقش فيها فإذا شعر التلميذ أن المعلومات التي يحصلها تمثل تهديدا لمفهومه عن ذاته فلن يكون أمامه سوي الرفض كوسيلة لحماية ذاته.

ونشير إلي أن مصادر تهديد مفهوم الذات كثيرة في حجرة الدراسة وتمثل أراء المتعلمين في تلاميذهم أحد هذه المصادر وكذلك الدرجات والتقديرات والمنافسة المستعرة مع الزملاء وخبرات الفشل كلها تعتبر مصادر لتهديد مفهوم الذات ولذا يجب علي المدرس أن يفكر جديا في الأثار المدمرة الناتجة عن التركيز الشديد علي درجات التحصيل الدراسي كما ينبغي تجنب السخرية والأستهزاء أو رفض شخصية التلاميذ وإذا كان لدي بعض التلاميذ نزعات خاصة لتهديد زملائهم أو عدم الإحساس بهم إلا أن الكثير منهم ايضا لديهم الاستعداد لفهم الأخرين والوقوف إلي جانبهم وهنا يأتي دور المعلم في أتخاذ خطوات لتنمية مهارات التفاعل الإيجابي بين طلابه بما يحقق الشعور بالطمأنينة وخلق مناخ إيجابي في حجرة الدراسة.

تنمية الثقة والتواصل:

الثقة مفتاح عملية التواصل لانها تؤثر مباشرة في مستوي السلوك الدفاعي لدي الفرد و الثقة تتأثر بمدي شعور الفرد بالطمانينة في علاقاته بالاخرين كما تتأثر بمستوي صدق النيه لدي الآخرين و بالتالي فان الثقة تؤثر في تحديد مستوي الشعور بالتهديد لدي الفرد و بدرجة المقاومة التي يبديها، فالمستوي العالي من الثقة يقلل من الرغبة في السلوك الدفاعي بينما

المستوي المنخفض من الثقة يزيد الدافعية لدي الفرد و هذا بدورة يؤدي إلى صعوبات في عملية التواصل.

ان أهمية شيوع الإحساس بالثقة بين المدرس و تلاميذه وبين التلاميذ أنفسهم يجعل من بين أهداف عملية التدريس الاجتهاد في توفير مواقف وخبرات لبناء الثقة و توفير شعور بالآمن لدي التلاميذ وتعميق وعي كل تلميذ بنوايا الآخرين وكلها أمور حيوية لتحقيق التواصل و تأكيد الثقة في النفس و توفير فرص التعلم الفعال.

والشعور بالطمأنينة يحقق رغبة الفرد في الانفتاح علي الآخر و يؤكد الثقة في الذات ويزيد الرغبة في تطوير العلاقات الاجتماعية بالإضافة الي انه يخفض اللجوء الي الدفاع و لان الفرد لا يشعر ان هناك موقفا يهدد وجوده الشخصي ومن ثم تصبح الصعوبات التي تواجهه موقفا يدفعه للتحدي لا للإحباط.

إن الشعور الشخصي بالطمأنينة يسهل تواصل الفرد بالآخرين لأن الفرد يصبح راغبا في الاستماع إلي ما يصدر عن الآخرين بشكل أدق كما انه يقدم فكره إلي الآخرين بشكل أفضل وأكمل وكل هذا يقلل من الغموض في المواقف ويقرب أكثر بين الأفراد وكما يذكر " جودارد-١٩٧٤" فأن الأمر الذي لا يحتاج لبرهان هو أن الفرد لا يستطيع أن يحب شخصا أخر أو يتصرف معه علي نحو يحقق له السعادة إلا إذا عرف ما الذي يحتاج هذا الفرد وأنه لا يستطيع أن يعرف هذا الأحتياج إذ لم يخبرة الشخص بذلك والخلاصة أن مفتاح التواصل أساسه الثقة وزيادة الوضوح والشعور بعدم التهديد أو الغموض في الموقف.

التواصل وتحديد المعني:

يفترض البعض بأن للكلمات معان مستقلة ومحددة ولكن معانى الكلمات

عملية ذاتية نخلعها نحن علي الكلمات التي نستخدمها، فالكلمات لا تحمل معان ولكن الأفراد هم اللذين يملكون المعني فنحن نستطيع أن نفهم الكلمات فقط التي سبق لنا أن ربطناها بمعان وخبرات خاصة ومن هنا تصبح الكلمة رمزاً نستدعي به تلك الخبرات غير أن المشكلة في استخدام الكلمات هي أننا لا نملك جميعا نفس الخبرات وكذلك ليس هناك فرد يتكرر لديه نفس الخبرة مرتان فهذا معناه أن التواصل لايمكن أن يكون كاملا ولا نتوقع أن يكون هناك فهما كاملا لأن المعني الذي يضفيه شخص علي كلمة معينه لا يطابق المعني الذي يضفيه شخص أخر علي نفس الكلمة، ونحدد المعاني فى ضوء المسافات النفسية بين الأفراد، فهناك خمس مسافات نفسية تحكم علاقات الأفراد وتحدد مدي كل منها وفقا للمعني الذي يتبناه الفرد في موقف معين، وهناك المعنى النظري للشيء، والمعني المجرد للشيء، والمعني الموضوعي للشيء، والمعني الشخصي المعرفي للشيء، ثم المعني الشخصي الخبري للشيء. ومن منظور قرب أو بعد المعني من الفرد يعتبر المعني النظري هو اكثر المسافات بعدا في حين أن المعني الشخصي الخبري هو الأشد قربا من الفرد وإذا ضربنا مثالا لتقريب المعني نقول: أننا إذا سألنا شخصا عن المعني النظري للحب فإنه يحدده علي أنه نوع من التقارب المتبادل في المشاعر والاهتمامات بين الأفراد وأنه العامل الأساسي لتحقيق التماسك بين الجماعات الإنسانية أما إذا سألناه أن يحدد لنا نفس المفهوم بشكل مجرد فقد يصفه بأنه شعور بالاهتمام والتعاطف الذي يجعل الفرد مستعدا أن يقدم رفاهية الآخر وسعادته علي نفسه.

أما إذا تجاوزنا بالسؤال خطوة أقرب من الفرد وسألناه هل رأيت الحب قد يجيب بأنه رآة في عيون أم سهرت ليلة كاملة تعد فستانا لابنتها كي تلبسه في مناسبة خاصة وعلي الرغم من أنها مناسبة خاصة، لا تستغرق سوي بضع دقائق، أما اذا خصصنا السؤال أكثر وربطناه بالفرد وقلنا له هل

شعرت بالحب وكيف تصف هذا الشعور؟ فربما يجيب نعم شعرت به في كل وقت أري فيه أبنى قادما من المدرسة وأجري مشوقا لأن أضمه إلي صدري وأنا أشعر بسعادة غامرة بذلك.

وهكذا حين انصب الوصف علي سلوكيات الأم التي تعد ثوبا لأبنتها فهذا معني موضوعي للحب، لأنه أرتبط بسلوك يمكن أن يلاحظه الآخرون، أما حين كان الوصف مرتبطا بمشاعر خاصة فإن هذا يشير إلي معني شخصي يحدده الشخص ذاتيا ومن الصعب علينا أن نقول أن واحدا من تلك المعاني أكثر صدقا من الأخر لأن الفرق الأساسي بين تلك التعريفات يرجع إلي طبيعة المسافة النفسية التي تربط بين المعني وبين الشخص فالمعني النظري هو المادة التي تضم خبرات الأفراد الجزئية في سياق شامل كما أنها معاني غير شخصية وبعيدة عن الفرد ومثلها المعني النظرى والمجرد والموضوعي لأنها جميعا يمكن الاحتكام فيها إلي مرجعيات يمكن أن يتحقق منها في ضوء أراء الآخرين فهي اذا مفتوحة للاتفاق الجمعي بشأنها،أما المعاني الشخصية فهي مقصورة علي الأحكام الشخصية فقط.

. ومشكلة المعني الشخصي أن يؤدي إلي قدر كبير من عدم الاتفاق بين الأفراد وإلي صعوبة الفهم نسبيا ولكن لاينبغي أن يغيب عنا المعني الذي قصده التلميذ لأنه معني خاص به، ويرتبط عادة بخبرته الشخصية و المعني الشخصي له أهمية خاصة لانه ذو مغزى لدي صاحبه ولذا يجب ان نفسح للآراء الشخصية مساحة في مواقف التعلم و ان نسمح للتلاميذ ان يعبروا عن آراءهم الشخصية فيما نقدمة لهم من مواد تعليمية و لكي نتواصل مع هؤلاء التلاميذ فلابد من الالتقاء معهم من خلال معان مشتركة و الدخول اليعالمهم من خلال المعاني الشخصية الخاصة به.

العلاقات المتبادلة والتفاعل الإنساني :

يميز " بوبر – ١٩٦٨ " بين نمطين من العلاقات الإنسانية أولهما علاقة " ألانا بالآخر كشخص " و الثاني علاقة " الأنا بالأخر كشيء " والنمط الثاني تمثله علاقة الشخص بأي موضوع و هي علاقة تتمثل في مواقف التعامل العادية بين الناس آو الأشياء من منظور الفائدة أو المصلحة المترتبة علي تلك العلاقة وما يميز تلك العلاقة أنها لا يتم من خلالها تبادل للمشاعر الإنسانية حيث يبقي الشخص منفصلا عن الآخر و تبقي العلاقة محكومة في استمرارها بالفائدة المترتبة عليها وواضح انه نمط من العلاقات يغلب عليه استخدام طرف من طرفي العلاقة لإشباع حاجات طرف آخر كأنه سلعة تستثمر وعلاقات ألانا بالآخر كشئ أو كموضوع ليست في كل أوجهها ضارة لأنها ضرورية في مواقف الحياة اليوميه من اجل إنجاز مطالب الحياة و لكنها فيما عدا ذلك لا تحقق نموا أو ارتقاء في أبعاد الشخصية.

وفي مقابل تلك العلاقة يقترح " بوبر " علاقة " الأنا ـ ألأنت " أي علاقة الأنا والآخر كشخص و هي علاقة تتصف بتبادل المشاعر و الحضور و التلقائية وعمق الارتباط و فوق ذلك فهى علاقة تساهمية ينظر فيها كل طرف إلى الآخر كجزء مكون لتلك العلاقة وكعنصر أساسي في الوجود، و لا تعترف بالفروق أو الامتيازات الناتجة عن اختلاف المكانة علي الرغم من أنها علاقة ليست أبدية إلا أن الفرد يشعر من خلالها انه في لقاء إنساني خالص كما أنها تتيح للفرد استخدام قدراته النفسية بشكل صحي.

ويضيف " بوبر " أنها علاقة تحقق معني يتجاوز حدود طرفي العلاقة ذلك انه حين يتحاور شخصان معا فان الجوانب النفسية تمثل بعدا مهما في الموقف وان المغزى أو المعني الذي تحققه تلك العلاقة لا يمكن أن نجده لدي طرف واحد من الطرفين بل ربما لا نجده لدي الطرفين معا ولكنه

يتحقق فقط من خلال لقاء صريح ومتكافئ يجري بينهما، وقد يوجد هذا المعني في منطقة بين الطرفين وليس في داخل كل منهما علي حدة، وهكذا نجد أن الارتباط الإنساني ضروري لأن المعني الحقيقي لا يمكن أن يستخلص إلا من صلب تلك العلاقة التي تمتزج فيها شخصيات الأفراد.

التكافل المتبادل والتفاعل الإنساني:

يقع التكافل فى منطقة وسطى بين الاستغلال والاعتماديه فالاستغلال يعنى استخدام فرد ما لجوانب عجز او نقص فية استخداما يتحقق به مصلحته بينما الاعتمادية تعني ان يصبح الفرد محلا للمساعدة بسبب النقص أو القصور أما التكافل فيتحقق من خلاله رفاهية الفرد من خلال رفاهية الكل فالشخص الذى يتلقى عونا من الآخر يتوقع منة ان يقوم بمساعدة غيرة، بل انة يتوقع ان يستفيد الشخص الذى يساعده استفادة ذاتية من تقديم المساعدة، كما يتوقع من يقدم المساعدة تحقيق استفادة ذاتية لنفسة، وهكذا يصبح الموقف تكافليا ويصبح من غير الممكن الفصل بين فائدة الفرد والآخر،لأن الهدف لدى الجانبين ايجابي، والتكافل يمثل ناتجا من نواتج التفاعل الموجب وهو فى نفس الموقت عامل ميسر لتحقيق التفاعل.

إن الفصل المدرسى يمكن ان يقترب من صورة المجتمع الصغير المتكافل، الذى يندمج افرادة فى انشطة تعليمية تلبيى احتياجاتهم النفسية، ويهم فيه الجميع من خلال أدوار متكاملة ويحققون وظائف نفسية ضرورية للنمو، ويتحملون مسئولية أنفسهم كما تكون لهم حقوق متساوية كأشخاص على الرغم من أن لهم وظائف وأدوار مختلفة كما أن التلاميذ والمدرسين يمكن أن يتحركوا من دور إلى آخر وفقا للضرورة، وبما يحقق أقصى فاعلية فى معالجة المشكلات وإنجاز الواجبات المتوقعة لتحقيق تعلم هادف ومثمر.

شروط أساسيه لتحقيق النمو الإنساني:

إن من أهم الشروط الداعمة لنمو الإنسان التعاطف الإنساني، والتقدير الموجب والتطابق مع الآخرين والوضوح في العلاقات ونعني بالتعاطف أن يفهم المدرس مشاعر الآخر ويستجيب لها استجابة حميمة كما تعنى القدرة على الإحساس والفهم لظروف الآخر من منظور واقعة الخاص والتعاطف شرط أساسي لتنمية علاقات المساعدة للآخرين.

أما التقدير الموجب فيعنى التقدير غير المشروط للفرد، وهو عادة تقدير مصحوب بالاحترام والاهتمام والرعاية، كما أنة يمثل موقفا متحررا من الشروط بصرف النظر عن سلوك الشخص.

أما مفهوم التطابق فمعناه القدرة على توصيل ما نعنيه بصدق ولعل كلمة الحميمة تستخدم أحيانا فى هذا المكان بديلا لكلمة التطابق، لأنها تمثل البعد النفسي للتطابق، فأن نكون حميمين مفاده ان نكون انفسنا بدون تكلف أو مقاومة، كما تعنى ان نقول ما نريده دون ان نخفى شيئا، وبحيث تصبح الرسالة بالنسبة للمتلقي واضحة لالبس فيها.

أما الوضوح فيعني ان نستخدم عبارات محددة ومحسوسة لتسهيل عملية التواصل الإنساني، كما يفضل استخدام كلمات ومفردات من واقع خبرات الشخص الذى نحادثة ونتواصل معه.

دور المدرس كإنسان :

حينما يتواصل الناس فإن خصائصهم الشخصية تؤثر بشكل مباشر على خصائص العلاقة بينهم، وفى عملية التدريس باعتبارها عملية تفاعل وتواصل بين المشاركين فيها تصبح المادة التعليمية وأساليب التدريس متغيرات مهمة، لان طبيعة العمل الذى نؤدية يتأثر بخصائص الشخص الذى

يقوم بتأدية هذا العمل فقد نجد اثنان من المدرسين يؤديان نفس العمل وتأتى النتائج مختلفة تمامًا ويرجع ذلك الى الاختلاف فى طريقة إعداد المدرسين.

إن المدرس الذي يتبنى أسلوب التفاعل الإنساني كمنهج فى عملية التدريس يواجة متطلبات مختلفة عن تلك التى واجهها فى الأتجاة التقليدي، لعل اهم صفة شخصية يتطلبها تنفيذ هذا الأتجاة الإنساني هى تمتع المدرس بقدر كبير من الحرية الشخصية ونعنى بها تحرر المدرس من حدود الدور التقليدي ولا نقصد بذلك إسقاط دوره كمدرس بل نقصد ان يتعلم المدرس كيف يتفاعل كإنسان أولا ثم كمدرس ثانيا كما يعنى ان يتنازل المعلم طواعيه عن التحصن بدورة كمصدر للمعرفة وهو الدور الذي يعطية حق تقرير ما هو صحيح وما هو خطأ بل وابعد من ذلك علية ان يتحرر من حماية التوجيهات الخارجية ومصادر السلطة عند اتخاذ القرارات.

إنه بدون تلك الحرية الشخصية للمدرس لن نتوقع حدوث تغيرات بناءة فى المدارس او فى المناهج او فى عمليات التدريس فالحرية يجب ان تتحقق فى البشر المتضمنين فى أي موقف إنساني إذا كنا نريد تغيرات فعلية نتيجة لهذا الموقف.

ولابد ان نقتنع بإن الحرية التى نختلقها أو نخدع أنفسنا بوجودها من مجرد إحداث تغيرات جزئية فى المناهج او فى جداول العمل بالمدرسة لا تؤثر فعلياً فيما نريد أن نحققه لأن المتغيرات الحقيقية لا تتم إلا من خلال عمليات تفاعل انسانية مؤسسة على حرية كل فرد مشارك فى تلك التفاعلات فقد يتوفر للمدرس سلطة التغير تشريعياً لكنة يبقى غير حر فى عمل أي تغييرات الى أن تتحقق لدية حرية ذاتية تنبع من داخلة ومن ثم يستطيع ان يحقق ما نأمل منة من تغييرات ولعل السبب فى ذلك يرجع الى أن الأتجاة المبنى على التفاعل الإنساني الحر فى التدريس قد يترتب علية بعض

التوقعات بالتهديد لدور المدرس وشخصه معا، إن تنازل المدرس عن دوره التقليدي مع تلاميذه وزملائه وقبوله لتكوين علاقات انسانية قائمة على التكافؤ لجميع الأطراف يمكن أن يكون أمراً مهدداً للمدرس لأن الحماية التى يستمدها من دورة كمدرس أولا ثم كأنسان ثانيا تصبح غير قائمة، ومثال على ذلك أن يجد المدرس نفسه فى موقف اتخاذ قرار في الفصل فيصبح عضوا فى جماعة له رأي مفرد متساوي مع الآخرين ولا شك أن ذلك يعرض المدرس الى صدمة بعد أن كان يتمتع بحماية وسلطة بحكم مركزة المتميز فى داخل الفصل كما أن استقلالية التلميذ تتزايد وبذلك يحرم المدرس من شعور احتياج التلاميذ إليه.

المراجـــــع

1 - Buber M. (1975): **The Knowledge of Man**, London: George Allen and unwin.

2 - Combs, A.W. (1981): **Helping Relationships**, Boston: Allen and Bacon.

3 - Gene , S. and Albert , E.(1974): **Human Interaction In Education.** Boston: Allen and Bacon Inc.

4 - Joudard , S. (1968): **The Transparent Self**. New York : Van Nostrand.

5 - Maslow , A.H. (1968): **Toward a Psychology Of Being**. Princeton: van Nostrand.

6 - Rogers ,C. (1961): **On Becoming a Person.** Boston: 00 Hughton Mifflin.

7 - Rogers , C. (1983): **Freedom To Lear.** Columbus: Merrill.

8 - Skinner, B. (1968): **The Technology Of teaching.** New York, Appleton – Century –Crofts.

9 - Sommer , R. (1968): **Personal Space**. Englewood- Cliffs , N.j: Prentice – Hall.